

# KÖZNEVELES

Ára 5 Ft. Előfizetési díj egy évre 125 Ft; az első félévre 75, a másodikra 50 Ft, egy hónapra 12,50 Ft.

1980 SEP 18

Pár-  
választási  
gondok



A magyar  
népzene  
műhelye:  
a kecske-  
méti  
Kodály  
Intézet



Az ered-  
ményre  
orientáló  
iskola



Hat hét  
Adenben



Tovább-  
képzés  
(16—29.  
old.)





A Művelődési Minisztérium  
oktatáspolitikai hetilapja

Főszerkesztő: Tóth László

Kiadja az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat  
Felelős kiadó: dr. Petrus György igazgató

Készült a Zrínyi Nyomdában,  
Budapest, 80.2306 2-29  
Felelős vezető: Bolgár Imre vezérigazgató

Terjeszti a Magyar Posta

Index 25 456

ISSN 0133-0969

A szerkesztő bizottság elnöke:  
dr. Hanga Mária

A szerkesztőség munkatársai:

Vati Papp Ferenc főszerkesztő-helyettes  
P. Kovács Imre olvasószerkesztő  
Szoboszlai Béla tördelészerkesztő  
Csontos Magda rovatvezető  
Györfi György rovatvezető  
Kulcsár Ildikó  
Novák Gábor  
Rácz-Székely Győző  
Tibor Klára

A szerkesztőség címe: Budapest V., Vörösmarty  
tér 1. sz. Levélcím: Budapest, postafiók 182:  
1368. Telefon: 184-787 (közvetlen), vagy 176-222  
A kiadóhivatal címe: Budapest VI., Révay utca  
16. sz. Telefon: 116-660. Terjeszti a Magyar Posta.  
Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivatalokban,  
a kézbesítőknél és a Posta Központi Hírlap Iro-  
dában (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér  
1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint  
átutalással, a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelző-  
számra

A címlapon:

Nagy Lajos felvétele

E számunk szerzői:

Bakonyi Pál, az OPI munkatársa; Bánfalvi Jó-  
zsef igazgató, Szeged; dr. Bárczi Klára tanár,  
Miskolc; dr. Bernáth Józsefné igazgató, Pécs;  
Bors József iskolavezető, Pécs; Csapó Benő  
egyetemi adjunktus, Szeged; Csizsár Ernő ta-  
nár, Várpalota; Domokos Zsuzsa tanár, Buda-  
pest; Fehér Judit tanár, Budapest; dr. Flamm  
Zsuzsa pszichológus, Budapest; Filla István  
ny. vezető szakfelügyelő, Budapest; Földi Etel-  
ka, az OOK munkatársa, Veszprém; Gécsi  
Etelka ny. tanító, Gödöllő; Gratzl Ferencné tu-  
dományos munkatárs, Tanért; Honti Mária ta-  
nár, Budapest; Horváth Gabriella tanító, Bu-  
dapest; Jobbágyiné András Katalin tanár, Buda-  
pest; Katona András főiskolai tanársegéd, Bu-  
dapest; dr. Magassy László ny. tanár, Szombathely;  
Molnárné Sárvári Mónika tudományos  
munkatárs, OPI; Óri János gyáregység-igazgató,  
Tanért; dr. Papp Andrea tanár, Budapest; dr.  
Rubóczky István osztályvezető, Budapest; Sar-  
kadi László újságíró, Budapest; Szabó Mihály  
tanár, Budapest; Szedlák Éva újságíró, Buda-  
pest; Szentzi Lászlóné szakfelügyelő, Szek-  
szárd; Szende Aladár ny. főiskolai tanár, Buda-  
pest; Takács Etel, az OPI munkatársa; Várhelyi  
András osztályvezető-helyettes, Eger.

## Milyen a derékhad?

**M**egint egy sláger téma: Hová lettek a tudós tanárok iskoláinkból? Pedagógusok, publicisták keseregnek emiatt mostanában.

Bezzeg régen — hallatszik a nosztalgiával átitatott elégedetlenség —, akkor más volt a helyzet, mert még egy Babits, egy Juhász Gyula, egy Füst Milán sem idegenkedett a középiskolai katedrától. Vagy az irodalomtörténész Vajthó László, aki tanítványaival rendezte sajtó alá a Magyar irodalmi ritkaságok füzeteit. Aztán ott voltak Budapesten a fasori gimnázium tudós matematikatanárai, akiknek vagy fél tucat későbbi Nobel-díjas tudós került ki a keze alól.

Most pedig? Eltűntek a kiválóságok. Nyomuk veszett, mert napjaink iskolájában nem nyílik igazi lehetőség a tudós tanárrá váláshoz, az alkotó munkához. Az okokat a következőkben szokták megjelölni: Az iskolával szemben támasztott új s új szakmai és társadalmi követelmények térdrogyasztó teherként nehezednek a pedagógusokra, nem jut idejük, nem marad erejük tudományos tevékenységet folytatni. Ha netán az idejükből futná is, akkor ott az igazgató — az ügyeletes bűnbak az oktatásügyben, akire újabban minden hibát rá lehet kenni —, aki elnyomja a kísérletező kedvű, újat akaró, tudós alkatú tanárokat, mert neki a középszerű, a végrehajtó típusú pedagógus az ideálja. Aztán a pálya elnöiesedése is oka a tudós tanárok kihalásának. Hiszen hogyan is tudna kutatógátni, elmélyülni egy tudományos kérdésben az a tanár, akit otthon újabb műszak vár: a háztartás vezetése és a gyerekektől. A kevés férfi tanárt pedig a család megélhetési költségeinek előteremtése, a pénzhajszó vonja el a tudományos tevékenységtől.

**E**lég is ennyi a magyarázatokból. Jómagam igen nagyra becsülöm a tudós tanárokat; kétségtelen, hogy húzóerőt jelentenek a többi tanár számára, szükség van rájuk ma is, különösen a pálya társadalmi tekintélyének erősítése végett. De az is igaz, hogy ma az iskoláknak mindenekelőtt sok jó, ha úgy tetszik: átlagos tanárra van szüksége. Olyanokra, akik szívet-lelekkel tanítanak, akik nem ugródeszkának tekintik az iskolát. Én bizony a jó tanárok megfoghatósága miatt nyugtalanabb vagyok. De nem állhatom meg, hogy vissza ne térjek a kezdőpontra: Napjainkban valóban nincsenek tudós tanárok?

Nem tudom, föltűnt-e az olvasónak, hogy amikor a régi nagyokról beszélünk, milyen kevés névre szoktunk hivatkozni. Szinte minden alkalommal ugyanarra a négyre-öt-re. Hát ilyen kevesen lettek volna? És idestova két emberöltővel ezelőtt! Voltaképpen mit bizonyíthatunk ezzel? Csak nem azt, hogy a „boldog békeidők” iskoláinak légköre igazán kedvezett a nagy tehetségű, újító szellemű tanároknak? Tolnai Lajos vagy Szabó Dezső — saját bőrén sok mindent tapasztalva — egészen másként vélekedett erről, és Babits Mihály vagy Juhász Gyula is nyomasztónak érezte az akkori pedagógiai közállapotokat. Nem is öregedek meg a pályán.

És most? Valóban nem terem tudós tanáregyéniség a magyar általános és középiskolák katedráin? Az alsó- és középfokú intézményekben dolgozó százezer pedagógus között nem volnának kimagasló tudásúak? Mintha az utóbbi két-három évtizedben senki sem vált volna ki a magyar pedagógustársadalomból! Nem volna nehéz megnevezni jeles írókat, költőket, tudósokat, kiknek pályafutásában nagy szerepe van a tanárkodással eltöltött esztendőknak. Nem húzok elő lexikont, hogy listát állítsak össze róluk, csupán az emlékezetemre hagyatkozva irodalmárokról, nyelvészekre, matematikusokra, filozófusokra hivatkozom, a budapesti, a debreceni, a szegedi egyetem országszerte ismert professzoraira, kiváló főiskolai tanárokról, akik mind-mind alacsonyabb fokú dobogóról léptek föl. Eszembe jut aztán az Állami díjas, nemzetközileg elismert, Zala megyei nyelvész-tanár is, akinek ma sem alacsony a nagykanizsai középiskola katedrája.

**V**alamikor egyik-másik tudós tanár kényszerűségből vállalta a tanítást. Szívesebben ment volna — mondjuk — kutatóintézetbe, ha akkor ilyesmi lett volna. Ma számításba kell venni azt is, hogy az akadémiai vagy a minisztériumi intézetek jobbra a gyakorló pedagógusok közül verbuválják munkatársaikat. Tehát a mai iskola nem fojtja meg eleve a tehetséges tanárokat. Miért is tenné, hiszen nem áll érdekében. A tehetséget pedig, ha az igazi, különben sem lehet agyonnyomni.

Más itt a baj, nem a tudós tanárok hiánya. Lehet, hogy üres kapukat döngöttek, mert talán a vitázók is erre gondolnak: a jól képzett, nagy szaktudású tanárok száma kevés. Még pontosabban: mintha a felületes fölkészült, igénytelen, a pályára alig-alig alkalmas pedagógusok száma nem fogyatkozna. Mondom, ez az, amit aggasztónak tartok. Mert a pedagógiai csaták kimenetele is a derékhad erején múlik, s nem az előretolt ékeken.

P. KOVÁCS IMRE



# Az eredményre orientáló iskola

Ma az iskolába lépő hat-éves gyerekek között iskolai munkájuk sikerességét befolyásoló tulajdonságaik tekintetében igen nagy különbségek vannak. Különböző családi környezet alakította és alakítja őket, különböző mennyiségű ismeretet gyűjtöttek össze, más-más fejlettségi szinten állnak, és eltérőek az adottságaik is. Hatékonyan működő, kompenzáló beiskolázás már a közeli jövőben csökkentheti, bizonyos korlátok közé szoríthatja a különbségeket, mérsékelheti a túlzott szélsőségeket. Teljesen megszüntetni azonban az eltéréseket nem lehet. Mindig lesznek, akik előnyösebb, és mások, akik hátrányosabb feltételekkel kezdik iskolai pályafutásukat.

## Uniformizált oktatás

Az iskolai oktatás azonban ma még nem vesz tudomást az induláskor meglevő eltérésekről. Az oktatás uniformizált, mindenki számára azonos. Akik kezdetben valamilyen hátránnyal indulnak, már az iskola első időszakában lemaradnak társaiktól. Hiányosan, gyengén sajátítják el az adott tanulási szakaszra kitűzött ismereteket, készségeket. A kezdeti sikertelenségnek pedig messzeható következményei lesznek. A pontatlan, hiányos elsajátítás megakadályozza a későbbi, a hiányzó ismeretekre épülő tananyag rész megtanulását. És hasonló a helyzet később is. Ha a tanuló egyszer elveszti a megértés fonalát, utána már olyan szellemi táplálékkal kínáljuk, ami számára emészthetetlen, aminek a megértésére, befogadására nincs felkészülve. Az eredménytelenség oka rendszerint nem a tanulásra való alkalmatlanság, hanem az adott tananyag megtanulására való felkészületlenség. A tanulók többsége valószínűleg képes lenne a jelenleginél jóval gyorsabb ütemben előrehaladni, ha a tanulást ott folytathatná, ahol az elsajátításban valóban tart.

Az állandó kudarc rövid idő alatt megrontja a tanuláshoz való viszonyt. A halmozódó sikertelenség előbb-utóbb teljesen megszünteti az érdeklő-

dést, sőt néha határozott ellenállást vált ki mindenfajta tanúlással szemben. Így, sajnos, a tanulók nem elhanyagolható hányadát már az iskola első évei egy életre megfosztják a tanulás örömétől. És ezeken a nehézségeken az értékelés eltörlése semmit nem segít.

A hiányos elsajátítás következtében a tanulók jelentős hányadánál az alacsony tudásszint stabilizálódik. Így sokan még olyan képességeket is csak rendkívül alacsony szinten sajátítanak el, amelyek nemcsak a továbbtanuláshoz, hanem az élethez, a kulturált életvitelhez szükségesek. Már csak ezért sem tartható fenn tovább az a szemlélet, amely megengedi, hogy az iskolából kilépők között ilyen nagy különbségek legyenek.

Ha az oktatás színvonalát a jelenlegi keretek között akarnánk emelni, ez csak egy szűk rétegnek — akik a jelenleginél többet is bírnának — a felkészültségét javítaná. A különbségek azonban valószínűleg még tovább nőnének, és lenne egy még népesebb lemaradó réteg. Mindezekből nyilvánvaló, hogy az uniformizált, minden tanulónak ugyanazt a tananyagot ugyanolyan módon nyújtó oktatási rendszer bizonyos szempontból lehetőségeinek a határára érkezett. Ha az elsajátítás általános színvonalát úgy kívánjuk növelni, hogy egyidejűleg a legalacsonyabb teljesítményt elérők szintjét felfele kiegyenlítjük, új, más szabályok szerint működő modell után kell néznünk.

## A megtaníthatóság gondolata

Ma az iskola egy bizonyos mennyiségű tananyagot minden tanulónak ugyanannyi idő alatt, ugyanolyan módon kíván megtanítani. Ugyanannyi ez az idő a kedvező körülmények között élő, jó adottságokkal rendelkező tanulóknak, mint a mérsékelt tehetségűeknek. A tanulókat azután azzal a szinttel jellemezzük, amit ez alatt az idő alatt elérnek.

J. B. Carroll amerikai pedagógus megfordította a dolgot: rögzítsük előre, hogy mit

milyen szinten kell megtanulni, és tegyük fel, hogy mindenki képes ezt a szintet elérni, minden csak idő és tanítási-tanulási módszerek kérdése. Vagyis tűzzük ki előre azt, hogy milyen eredményt kívánunk elérni, és az eredmény legyen mindenki számára azonos, ne pedig a tanulásra fordított idő és a tanulási módszerek! Így minden tanuló addig tanulja az adott tananyag részét, amíg azt az előre meghatározott szinten el nem sajátította. Természetesen most is lesznek különbségek az egyes tanulók között, de most a megtanulásra fordított idő fog különbözni. A tanár feladata ilyen esetben az, hogy a tanítási-tanulási módszereket a tanuló igényeihez igazítsa olyan módon, hogy ez az idő a lehető legrövidebb legyen. Vagyis univerzalizált helyett az oktatás minden tanuló számára egyénenként optimalizált lesz.

Carroll elméleti modelljét B. S. Bloom osztálykeretben történő csoportos oktatásra alkalmazta. Munkájuk nyomán „mastery learning” néven egész kísérleti mozgalom bontakozott ki. (A kifejezés olyan tanulást jelent, amely tökéletes elsajátítást eredményez.) Az elemi iskolától az egyetemig a legkülönbözőbb tárgyakban próbálták ki és alkalmazták sikerrel a „mastery learning” alapelveire épülő tanulási-tanítási stratégiát. Az alapelveknek sokféle gyakorlati megvalósítása lehet, a legtöbb azonban ugyanannak a néhány alapelemnek a kombinációjából áll.

Az oktatás egyik legfontosabb jellemzője, hogy a tananyag jól meghatározott egységekre van osztva. Az egységek hossza különböző lehet, egy-egy egység általában néhány hetes tanulási időszak tananyagát foglalja magában. A tanulók csak akkor térhetnek át a következő egységre, ha a foglalkozásra, amikor a tananyagot teljes mértékben elsajátították, elérték egy előre meghatározott szintet. (Ez általában a 80–85 százalékos teljesítménynek felel meg.)

Az egység anyagának megtanulása rendszerint az előzetes ismeretek feltérképezésével és a hiányosságok pótlásával indul. Ezt követi a szokásos frontális oktatás, az

egység anyagának részletes feldolgozása. A feldolgozás módszereivel kapcsolatban a „mastery learning” stratégiái nem állítanak fel különleges követelményeket. A döntő újdonságot a frontális oktatást követő értékelés és a korrekciós eljárások jelentik.

Minden stratégiában központi szerepet játszik az irányító értékelés. Eszköze rendszerint egy diagnosztikai teszt, amely az adott tananyag rész minden lényeges tudáselemét tartalmazza. Fő funkciója a tanulási folyamat irányítása. Annak kimutatása, hogy mi az, amit már elsajátított a tanuló, és mi az, amivel még foglalkoznia kell. A teszt az újratanulandó tananyagot is megjelölheti, és javaslatot tehet a tanulás módjára is.

A felderített hiányosságok pótlására hivatottak a különböző korrekciós eljárások. A korrekciós periódus során történik az oktatás optimalizálása, egyéni igényekhez igazítása. Minden tanuló azt tanulja, amit még nem tud, egészen addig, míg a kitűzött szintet el nem éri. A korrekció akkor érheti el célját, ha a tanulási lehetőségek, eszközök, módszerek olyan széles skáláját tárja a tanulók elé, amelyből mindenki választhat a saját igényeinek megfelelőit. Ilyen korrekciós eszközök lehetnek például a munkafüzetek, a programozott egységek, a szemléltető eszközök, a részletesebb magyarázatokkal ellátott, ábrákkal gazdagított tankönyvrészletek. Mindezek nem feltétlenül igénylik a tanár segítségét, és a tanulók nagy része képes arra, hogy önálló munkával pótolja hiányosságait. A korrekció igen hatékony módja lehet a tanári segítség, ami megnyilvánulhat néhány mondatos magyarázatban, a lényeg megvilágításában, de jelentheti egy-egy kisebb, különösen nehéz anyag rész részletes újratanítását is.

Külön figyelmet érdemel a mikrocsoportos tanulás mint korrekciós eljárás. Ez egy néhány fős kis közösséget jelent, melynek tagjai kölcsönösen átszerelekednek egymással a tanulási nehézségeken. Azért is figyelemre méltó ez a lehetőség, mert a korrekciós periódussal kapcsolatban gyakran felvetődik a kérdés: amíg a lassabban haladók a hiányukat pótolják, mit csinálnak azok, akik már elérték



a kívánt szintet. Az egyik lehetőség: tanítják a társaikat. És ebből nemcsak az profitál, akit tanítanak, hanem azok a tanulók is, akik társaiknak segítenek. Sokszorosan bizonyított tény ugyanis, hogy egy probléma mélyebb megértését mennyire elősegíti, ha azt másoknak elmagyarázzuk. És nem utolsósorban figyelmet érdemel a mikrocsoportos tanulás azért is, mert az osztályokban ma uralkodó egészségtelen versengés helyett igazi „csapatmunkát”, kooperatív szellemet eredményez.

Amint az előzőekből is látszik, a „mastery learning” sok rokon vonást mutat a programozott oktatással. Mentes azonban annak legtöbb problémájától, és éppen ezért sokkal szélesebb körben alkalmazható eredményesen. Itt ugyanis nem kis lépések épülnek egymásra, hanem nagyobb, eredményesen elsajátított tananyagrészek. És nem a tanuló közvetlen tevékenységét irányítjuk, hanem a tanulási folyamat egészét. Így a tanuló megőrzi önállóságát, és fejlődik a tanulási képessége is.

Ahhoz, hogy egy-egy egy-egy anyagát minden tanuló magas szinten elsajátítsa, lát-szólag több időre van szükség, mint amennyi az osztálykeretben történő oktatás során általában rendelkezésre áll. Az első egységek esetében ez valóban így is van. Később azonban az első egységek tökéletes megtanítására fordított többletidő megtérül, mert a tanulás szilárd alapokra épül. Ezért kevesebb időt igényel, mint a hagyományos oktatás, amikor a felhalmozott hiányosságok lassítják, nehezítik, egyeseknél pedig egyszerűen lehetetlenné teszik az előrehaladást.

## A tanár feladata

Ahogy az előzőekből kiderült, a társadalmi igény egyre sürgetőbbé teszi, hogy az iskola végre maradéktalanul betöltse hivatását, eleget tegyen kitűzött céljainak, és az ehhez szükséges feltételek közül egyre több kerül elérhető közelségbe.

Az egyik ilyen feltétel az, hogy az iskola működési törvényei közé valamilyen módon beiktassuk az eredménytől való függést, vagyis az iskola minden egyes megnyilvánulását *eredményorientálttá* tegyük. (Az „eredményorientált oktatás” megfogalmazása Nagy Józseftől származik.) Az iskola és a tanár feladata tehát ne a tanítás, hanem a *megtanítás* legyen, a továbbhaladás feltétele pedig az

előző anyagrészt magas szintű elsajátítása. Arra van tehát szükség, hogy minden szinten előre rögzítsük az elérni kívánt eredményt, és az összes többi tényezőt ennek megfelelően válasszuk meg, ennek rendeljük alá.

Az eredményorientált szemléletmód az iskolai oktatás különböző szintjein érvényesülhet. Az általános iskola egészével kapcsolatban például következetes végigvitele azt jelentené, hogy minden egyes tanuló a saját tempójának megfelelően végighalad az iskolai tananyagban, minden egyes részét tökéletesen elsajátítva. Így a végső eredményt illetően nem, legfeljebb a ráfordított idő tekintetében különböznének egymástól a tanulók. Ez természetesen idealizált határeset, aminek a megvalósítására nem célszerű törekedni. A megvalósítás során arra az optimumra érdemes és kell törekedni, amely a lehető legkisebb szellemi, anyagi és szervezési ráfordítás esetén bizonyos tűréshatáron belül a társadalom által megkövetelt eredményt produkálja.

Érvényesülhet az eredményorientált szemléletmód egy-egy tantárgy tanítása során, amikor egy tematikus egység tanítása addig tart, amíg azt minden tanuló kielégítő szinten el nem sajátította. És érvényesülhet egy tanítási órán belül is, amikor a tanár az egymásra épülő ismereteket úgy tanítja, hogy csak az előzőek tökéletes megtanítása után tér át a következőre (mint ahogy ezt a jó tanárok eddig is tették). Fontos azonban, hogy a megtanulás minden tanulóra, még a leggyengébbekre is vonatkozzék.

Az eredményorientált oktatás intézményesítéséhez — kibernetikai terminológiával élve: ahhoz, hogy az iskolát „szabályozási rendszerré” tegyük — ma még hiányzik néhány fontos feltétel.

Ha ugyanis az iskola működési szabályait úgy akarjuk átalakítani, hogy az iskola valóban minden tanulót megtanítson, akkor az oktatási folyamat minden szakaszára pontosan meg kell határozni azokat a kritériumokat, amelyek alapján eldönthetjük, hogy az adott tanulási periódus biztosította-e a kívánt eredményt. Hiszen e kritériumok kitűzése nélkül nincs mihez viszonyítani, éppen ezekben a kritériumokban kell pontosan megfogalmazni az elérni kívánt eredményt. És ezek ismeretében el kell készíteni a megfelelő értékelő, mérőeszközöket, amelyekkel a tanulás eredményességét folyamatosan nyomon követ-

hetjük. Mindez ma már elvileg megoldható, de hatalmas szellemi és anyagi ráfordítást igényel.

Nehezebb és elméletileg is kevésbé tisztázott probléma, hogy hogyan lehet az iskolát átvinni egyik állapotából egy másikba anélkül, hogy közben a teljes anarchia veszélyét megkockáztatnánk.

Nem igényel anyagi ráfordítást — viszont annál több szellemi erőfeszítést —, hogy magát az eredményorientált szemléletmódot elfogadjuk, magunkává tegyük. Mindezekelőtt elfogadjuk, hogy min-

den ép idegrendszerrel rendelkező gyermek képes az általános iskolai követelményeknek magas szinten eleget tenni, ha ehhez számára megfelelő feltételeket és kellő időt biztosítunk.

E kiindulási tétel és a szemléletmód elfogadása nemcsak feltétele az iskolarendszer továbbfejlődésének, hanem katalizátora is lehet azoknak a folyamatoknak, amelyek az iskola működési mechanizmusának megváltozását eredményezik.

CSAPÓ BENŐ



## Gyermekrajz-kiállítás

Gyermekrajz-kiállítás nyílt a Vörösmarty téri Vigadó irodaház földszintjén. Az Irányi utcai általános iskola rajzszakköre mutatja be azokat a rajzokat — népművészeti kiállítással egybekötve —, amelyeket Zala megyei gyűjtőútjukon készítettek. A kiállítás szeptember 25-ig tekinthető meg. (Zemlényi Zsolt linómeszete.)

